

### Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Lege-Verfahren

Kindermann, Katharina

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kindermann, K. (2020). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Lege-Verfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3324>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-lege-Verfahren

*Katharina Kindermann*

### Keywords:

qualitative  
Inhaltsanalyse; zu-  
sammenfassende  
Inhaltsanalyse;  
Forschungspro-  
gramm Subjektive  
Theorien;  
subjektive  
Theorien; Struktur-  
lege-Verfahren;  
Konzeptkarten;  
empirische Bil-  
dungsforschung;  
(Grund-)  
Schulpädagogik;  
außerschulisches  
Lernen

**Zusammenfassung:** Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien gehört bereits seit mehreren Jahrzehnten zum festen Repertoire qualitativer Sozialforschung im deutschsprachigen Raum und findet aktuell vor allem in der empirischen Bildungsforschung wieder verstärkt Anwendung. Im Kontext des Forschungsprogramms hat sich mit den Struktur-lege-Verfahren eine eigene Forschungsmethode etabliert. Bei den Legeverfahren werden die in einem Interview erhobenen Inhalte der subjektiven Theorie auf Konzeptkarten festgehalten und strukturell verbunden. Das dabei entstehende Strukturbild ist ein optisches Abbild der subjektiven Theorie und die zentrale Datengrundlage für deren Analyse. Allerdings gibt es bei eben diesen Legeverfahren bis heute eine methodische Leerstelle. Mit meinem Forschungsbericht widme ich mich diesem Desiderat, das den Weg vom Interview zu den Konzeptkarten betrifft. Hier hat sich die qualitative Inhaltsanalyse als entscheidender Beitrag für ein regelgeleitetes Vorgehen erwiesen. Es wird aufgezeigt, welches Potenzial die zusammenfassende Inhaltsanalyse für das Forschungsprogramm Subjektive Theorien hat; gleichzeitig wird auch deutlich, welche methodischen Konsequenzen sich aus ihrer Adaption im Kontext der Legeverfahren ergeben. Damit werden auch Anstöße für die Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse gegeben. In meinen Ausführungen stütze ich mich auf eigene forschungsmethodische Erfahrungen in einer Studie, in deren Rahmen ich die subjektiven Theorien von Grundschullehrkräften über den Kirchenraum als außerschulischen Lernort untersucht habe.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Methodische Leerstelle innerhalb des Forschungsprogramms Subjektive Theorien](#)
- [2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Lösungsansatz](#)
  - [2.1 Forschungsmethodischer Kontext](#)
  - [2.2 Adaption und methodische Variation der zusammenfassenden Inhaltsanalyse](#)
  - [2.3 Weitere methodische Herausforderungen](#)
- [3. Fazit](#)
- [Danksagung](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

## **1. Methodische Leerstelle innerhalb des Forschungsprogramms Subjektive Theorien**

In den 1980er-Jahren entwickelten Norbert GROEBEN, Diethelm WAHL, Jörg SCHLEE und Brigitte SCHEELE (1988) das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST). Subjektive Theorien definieren sie als

"Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als 'objektive' Erkenntnis zu prüfen ist" (S.22). [1]

Den Menschen wird damit die Fähigkeit zugesprochen, über sich selbst und ihr Verhältnis zur Umwelt zu reflektieren und in der Reflexion dieses Beziehungsgefüges zu strukturierten Einsichten zu kommen (GROEBEN & SCHEELE 2000). Um eben diese subjektiven Theorien zu rekonstruieren, wurden im Rahmen des Forschungsprogramms sogenannte Struktur-lege-Verfahren erstmals ausführlich beschrieben. Legeverfahren ermöglichen es, subjektive Theorien und in ihnen enthaltene Argumentationsstrukturen bildlich sichtbar zu machen. Obwohl es verschiedene Struktur-lege-Verfahren gibt (z.B. SCHEELE & GROEBEN 1984; SCHEELE, GROEBEN & CHRISTMANN 1992), vollzieht sich ihr idealtypischer Ablauf stets in zwei Phasen: In einer ersten Phase werden in einem leitfadengestützten Interview die Inhalte der subjektiven Theorie erhoben. Diese werden zusammengefasst, auf Konzeptkarten notiert und die Konzeptkarten schließlich in einer zweiten Phase in einer Struktur-lege-Sitzung von der befragten Person in eine strukturelle Ordnung gebracht. Das Ergebnis dieser Sitzung ist ein optisches Abbild der subjektiven Theorie, ein sogenanntes Strukturbild. Eben jener Schritt vom Interview zu den Konzeptkarten und damit das verbindende Element der beiden Phasen stellt im Rahmen des Forschungsprogramms allerdings eine methodische Leerstelle dar. Dort heißt es lediglich: "Nach dem Interview extrahiert der Forscher daraus die seiner Meinung nach wichtigsten Konzepte" (GROEBEN et al. 1988, S.154). [2]

In der aktuellen Forschungspraxis gibt es mittlerweile verschiedene Lösungsansätze, um diese Leerstelle zu füllen. Häufig kommt dabei die zusammenfassende Inhaltsanalyse zum Einsatz (z.B. BRANDL 2016; MERZ-ATALIK 2001; ROSEN 2010). Sie scheint als Methode der Aufbereitung des Interviews für das sich anschließende Struktur-lege-Verfahren als besonders geeignet, denn der dadurch entstehende Korpus stellt ein systematisch reduziertes "Abbild des Grundmaterials" (MAYRING 2010, S.65) dar. Allerdings wird das konkrete Vorgehen bei der Inhaltsanalyse in den meisten empirischen Arbeiten weder genauer beschrieben noch anhand von Datenmaterial beispielhaft veranschaulicht. Das ist gerade angesichts der Tatsache bedauerlich, dass sich bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse im Kontext des FST besondere Herausforderungen ergeben, handelt es sich dabei doch gewissermaßen um einen analytischen Zwischenschritt, an dessen Ende die Konzeptkarten stehen. Diese Besonderheiten und damit verbundenen Probleme

wurden bislang kaum diskutiert (KINDERMANN & RIEGEL 2016). Mit dem vorliegenden Forschungsbericht möchte ich eine solche Diskussion anstoßen. [3]

Dafür skizziere ich zunächst den forschungsmethodischen Kontext meiner Dissertation, in deren Rahmen ich mit dem FST gearbeitet habe (Abschnitt 2.1). Anschließend zeige ich auf, inwieweit ich mich in der Datenanalyse an das idealtypische Vorgehen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000, 2010) angelehnt habe, und an welchen Stellen dieses variiert und auf das eigene forschungsmethodische Vorgehen angepasst wurde (Abschnitt 2.2). Dabei konzentriere ich mich auf die Analyse der Interviews bis zur Kategorienbildung. In Abschnitt 2.3 beschreibe ich schließlich, welchen analytischen Herausforderungen ich nach der Kategorienbildung gegenüberstand. Diese betreffen vor allem die Gestaltung der Konzeptkarten. Im Fazit (Abschnitt 3) stelle ich noch einmal konkret den Gewinn der qualitativen Inhaltsanalyse für das FST dar. Gleichzeitig verweise ich darauf, dass dieser Gewinn sowie auch das Entwicklungspotenzial der zusammenfassenden Inhaltsanalyse im Kontext der subjektiven Theorien nur durch eine systematische Dokumentation und Reflexion des jeweiligen forschungsmethodischen Vorgehens zugänglich gemacht werden können. [4]

## **2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Lösungsansatz**

### **2.1 Forschungsmethodischer Kontext**

In den folgenden Ausführungen sowie Auszügen aus dem Datenmaterial beziehe ich mich auf eine Studie, in der die subjektiven Theorien von acht Grundschullehrkräften über Unterrichtsgänge am konkreten Beispiel des Lernortes Kirchenraum rekonstruiert wurden (KINDERMANN 2017). Forschungsmethodisch bin ich dabei dem oben beschriebenen zweiphasigen Ablauf gefolgt, wie er im FST vorgesehen ist. Für die erste Phase in der Datenerhebung führte ich ein problemzentriertes Interview (WITZEL 2000) durch, das zwischen 60 und 90 Minuten dauerte und für die weitere Analyse transkribiert wurde (DRESING 2012). In diesen Interviews berichteten die Lehrkräfte von ihren unterrichtspraktischen Erfahrungen mit außerschulischem Lernen im Kirchenraum, aber auch von ihrer eigenen Einstellung diesem Raum gegenüber. Im Anschluss an das Interview führte ich eine Struktur-Lege-Sitzung durch, wobei das alltagssprachliche Struktur-Lege-Spiel (SCHEELE et al. 1992) als Vorlage diente.<sup>1</sup> [5]

---

<sup>1</sup> Ein Beispiel für ein im Rahmen der Studie entstandenes Strukturbild kann eingesehen werden unter: [http://www.qualitative-forschung.de/fqs-supplement/fotos/zoom/16-2-1-d\\_Anhang-1.pdf](http://www.qualitative-forschung.de/fqs-supplement/fotos/zoom/16-2-1-d_Anhang-1.pdf).

## **2.2 Adaption und methodische Variation der zusammenfassenden Inhaltsanalyse**

Bei der Analyse der Interviews orientierte ich mich an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010). Die Zusammenfassung sieht MAYRING neben der Strukturierung und der Explikation als eine der drei Grundformen qualitativen Interpretierens an (SCHREIER 2014). Ich bin dabei dem idealtypischen Vorgehen nach Philipp MAYRING gefolgt, das allerdings mit Blick auf die Aufbereitung des Datenmaterials für die Konzeptkarten und die sich anschließende Struktur-Lege-Sitzung variiert wurde. Jedes Interview wurde als eigenständig betrachtet, eine interindividuelle Analyse fand nicht statt. Ziel der Analyse war also nicht die Bildung eines fallübergreifenden Kategoriensystems, sondern die Bildung von Kategorien individuell für jedes Interview. Hier legte ich bereits im Vorfeld fest, dass jede Kategorie später in eine Konzeptkarte überführt werden sollte. Die Anzahl der Kategorien und damit Konzeptkarten lag bei ca. 100. Diese Anzahl hatte sich bei einer Vorstudie als praktikabel herausgestellt, da sie groß genug war, um alle Interviewinhalte adäquat abbilden zu können, aber auch nicht zu groß, sodass die Erstellung des Strukturbildes für die befragten Lehrkräfte noch problemlos möglich war. An der Vorstudie haben zwei Lehrpersonen teilgenommen, mit denen ich im Anschluss an das Interview sowie an die Struktur-Lege-Sitzung ein ausführliches Reflexionsgespräch führte, um die Erhebungs- und Analysemethoden entsprechend weiterentwickeln zu können. [6]

Das idealtypische Vorgehen nach MAYRING (2010) – Bestimmen der Kodiereinheit, Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, erste Reduktion, zweite Reduktion, Bildung eines Kategoriensystems – wurde an das eigene Forschungsvorhaben angepasst. Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte beschrieben. Modifikationen habe ich vor allem bei der Generalisierung vorgenommen, sodass dieser Schritt besonders ausführlich und unter Einbezug von Datenmaterial dargestellt wird. Die Übersicht schließt mit der Bildung der Kategorien. Erst bei diesem letzten Schritt wurden auch Reduktionen vorgenommen. [7]

*1. Bestimmen der Kodiereinheit:* Grundsätzlich wurden alle von der befragten Person im Interview vorgebrachten Inhalte als relevant erachtet, auch dann, wenn für mich als Interviewerin nicht unmittelbar ersichtlich war, wie diese mit dem außerschulischen Lernen in Verbindung stehen. Die Entscheidung, welches der kleinste und selbstständig bedeutungstragende Bestandteil war, der ausgewertet werden sollte, war für das weitere Vorgehen in dieser Studie elementar. Mit einer zu groß gewählten Kodiereinheit war die Gefahr verbunden, dass einzelne, für die subjektive Theorie tragende Inhalte später nicht mehr als solche ersichtlich wären. Als Kodiereinheit wurde deshalb jede geschlossene Sinneinheit betrachtet, die eigenständiger Träger eines Sachverhalts der subjektiven Theorie war. Folglich musste eine Kodiereinheit auch nicht zwingend ein syntaktisch vollständiger Satz sein, sondern konnte auch aus einem einzelnen Wort bestehen. In dem Analyseverfahren arbeitete ich also mit thematisch bestimmten und tlw. auch vergleichsweise kleinen Kodiereinheiten (SCHREIER 2012). [8]

**2. Paraphrasierung:** Mit der Paraphrase wird der thematische Kern der Kodiereinheit wiedergegeben; sie stellt den ersten Schritt der Abstraktion des Interviewmaterials dar (MAYRING 2010). Hier traf ich die Entscheidung, dass sich die Paraphrasen noch weitgehend am Originalton der Lehrkraft orientieren sollten, Ausschmückungen wurden allerdings fallen gelassen. Jede Kodiereinheit wurde in einen Teilsatz umgewandelt. Dies geschah auch dann, wenn die Kodiereinheit nur aus einem einzelnen Wort bestand. In diesem Fall wurde die Paraphrase aus dem entsprechenden thematischen Kontext rekonstruiert, in dem die Kodiereinheit von der befragten Person verwendet worden war. [9]

**3. Generalisierung:** In der Generalisierung werden schließlich die Paraphrasen weiter abstrahiert und auf schlagwortartige Begriffe gebracht (MAYRING 2010). Den Abstraktionsgrad definierte ich für meine Studie folgendermaßen: Zum einen konnte aus der Generalisierung nicht mehr die konkrete Situation erschlossen werden, in der sie von der Lehrkraft geäußert worden war, zum anderen ließen sich aus der Generalisierung bereits Begrifflichkeiten aus dem (grund-) schulpädagogischen und religionspädagogischen Diskurs ableiten. Zum ersten Mal wurde im Analyseprozess also das rein induktive Vorgehen verlassen, und es wurden in einem deduktiven Vorgehen aus (Grund-) Schulpädagogik und Religionspädagogik abgeleitete Fachbegriffe zur Spezifizierung der Kategorie eingespielt, auch wenn die Lehrkraft diese im Interview nicht selbst verwendet hatte. [10]

Auf der Analyseebene der Generalisierung wurden die Kodiereinheiten bereits mit Blick auf die Kategorienbildung interpretiert. Dabei war es möglich, dass sich innerhalb eines Sachverhaltes verschiedene Gegenstände des theoretischen Diskurses zum außerschulischen Lernen fanden. Besonders häufig ereignete sich dies bei Äußerungen zur didaktischen Intention oder methodischen Umsetzung außerschulischen Lernens. Hier konnte vermutet werden, dass hinter dem methodisch-didaktischen Wissen ein Fachwissen stand (KUNTER et al. 2011). War das der Fall, wurde die entsprechende Kodiereinheit durch zwei Generalisierungen wiedergegeben. Mit dieser Doppelung wurde das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) verlassen. Im hier gewählten Vorgehen wurden somit Grundgedanken einer objektiv-hermeneutischen Zugangsweise realisiert (OEVERMANN 2002; SCHERF 2009): Auf der Basis des Wissens der Akteurinnen und Akteure ließen sich latente Sinnstrukturen finden. Dieses implizite Wissen war dem Interviewpartner bzw. der Interviewpartnerin reflexiv nicht ohne Weiteres zugänglich, es schien allerdings Bestandteil der subjektiven Theorie der befragten Person zu sein. Folglich wurde versucht, es durch die Doppelung in der Generalisierung aufzudecken. Dabei zeigte sich zugleich, dass die qualitative Inhaltsanalyse zumindest im vorliegenden Rahmen auch für die Erfassung latenten Wissens nutzbar gemacht werden konnte, sofern dieses in systematisch erschließbarer Weise sprachlich manifest wurde. [11]

Mit dem Datenmaterial in Tabelle 1 soll dieses Vorgehen beispielhaft veranschaulicht werden. Die Kodiereinheit stammt aus einer Interviewpassage, in

der ein Grundschullehrer davon berichtet, was er seinen Schülerinnen und Schülern bei einem Unterrichtsgang in die Kirche mitgeben möchte.

Kodiereinheit	Paraphrase	Generalisierung
Und vielleicht als letzten (.) geht vielleicht ein bisschen einher mit den Gegenständen und deren Bedeutung. Aber schon mehr so in die Richtung: Die Kirche hat uns was zu erzählen. Dieser Kirchenraum. Angefangen von Gemälden und die ein bisschen aufschlüsseln. Bis hin zu (.) im Allgemeinen: Wie ist der Kirchenraum angeordnet? Altarraum und so. Ja. Kirche hat uns was zu erzählen. Finde ich nochmal ein bisschen eine andere Akzentuierung als die Gegenstände. Ja. Waren wir bei fünf? (Frank, ZZ.576-581)	Kinder sollen erkennen, dass Kirche uns etwas zu erzählen hat	Ziel: Kinder erkennen, dass der Kirchenraum uns etwas erzählt  Kirche als Raum mit besonderer (Symbol-) Sprache

Tabelle 1: Beispiel für die Bildung von zwei Generalisierungen aus einer Kodiereinheit<sup>2</sup> [12]

Insgesamt zählt der befragte Lehrer nacheinander fünf Punkte auf, die für ihn bei einem Unterrichtsgang in die Kirche zielgebend sind. Der letzte Aspekt, der im Interviewauszug oben zu lesen ist, scheint über ein reines Faktenwissen zu den Gegenständen im Raum hinauszugehen. Vielmehr ist der Lehrkraft wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass hinter der räumlichen Gestaltung und den in der Kirche platzierten Gegenständen eine symbolische Sprache des Raumes steht, die er zweimal mit der Wendung "Kirche hat uns was zu erzählen" umschreibt. In dieser Intention offenbart Frank gleichzeitig ein fachliches Wissen über den Raum, sodass hier zwei Generalisierungen gebildet wurden. Mit der ersten Generalisierung wird inhaltlich auf die Paraphrase Bezug genommen, indem das entsprechend von der Lehrkraft geäußerte Lernziel beschrieben wird. Mit der zweiten Generalisierung wird das konkret von der Lehrkraft angesprochene Ziel verlassen und dafür ihr Fachwissen über den Kirchenraum aufgenommen, das in eben jene Zielvorstellung vom Interviewpartner – wenn auch unbewusst – eingebettet wurde. [13]

**4. Verzicht auf Streichungen:** In dem idealtypischen Vorgehen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind an mehreren Stellen des Analyseprozesses Streichungen vorgesehen, etwa indem bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen werden oder die Forscherin bzw. der Forscher solche, die "nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden" (MAYRING 2010, S.70), fallen lässt. Wie auch beim bisherigen Vorgehen ging ich davon aus, dass alle Inhalte für die subjektive Theorie der befragten Lehrkraft als konstitutiv erachtet werden sollten. Für die Bildung der Kategorien blieben deshalb alle Paraphrasen erhalten. [14]

2 Die Namen der befragten Lehrkräfte wurden anonymisiert. Die Transkription "(.)" steht für eine Sprechpause von ca. einer Sekunde (DRESING 2012).

**5. Kategorienbildung:** Der letzte Schritt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht in der Bildung eines Kategoriensystems (MAYRING 2010). Erst jetzt wurde das Datenmaterial systematisch reduziert, und es wurden inhaltsgleiche, über das Interview verteilte Generalisierungen zusammengefasst. Am Ende galt es zu prüfen, ob alle ursprünglichen Kodiereinheiten im Kategoriensystem inhaltlich angemessen repräsentiert wurden. Das war dann der Fall, wenn die Kodiereinheit die Kategorie selbst oder aber eine Konkretisierung der Kategorie darstellte. Wie Tabelle 1 zeigt, konnten aus einer einzelnen Kodiereinheit auch zwei Kategorien entstehen. [15]

Das Kategoriensystem bildete damit den Gesamtkorpus der Inhalte der subjektiven Theorie ab. Mit dieser Adaption der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sowie den oben aufgezeigten Modifikationen wurde dem ursprünglich im FST entwickelten Vorgehen teilweise widersprochen. GROEBEN et al. (1988) sehen in dem Forschungsprogramm vor, dass den Forschenden die Entscheidung über die in das Struktur-Lege-Verfahren eingebrachten Inhalte obliegt, indem sie die ihrer "Meinung nach wichtigsten Konzepte" (S.154) extrahieren. Für mich war dagegen maßgebend, die von der befragten Person geäußerten Inhalte möglichst umfassend und regelgeleitet zusammenzufassen. Die Entscheidung, welche Rolle diese später im Strukturbild einnehmen oder ob sie überhaupt für das Strukturbild verwendet werden, oblag einzig und allein dem Interviewpartner bzw. der Interviewpartnerin selbst. Damit wurde den Befragten ein hoher Stellenwert und eine große Entscheidungskraft im Forschungsprozess zugesprochen. In meinen Augen stellt das eine Entwicklung dar, die durchaus mit dem Menschenbild, das dem FST zugrunde liegt, sowie der Rolle, die GROEBEN und SCHEELE (2000) den Interviewpartnerinnen und -partnern innerhalb des Forschungsprogramms zusprechen, vereinbar ist bzw. diese sogar stärkt. [16]

An dieser Stelle sei noch einmal explizit auf vier fundamentale Abweichungen des oben beschriebenen Analyseverfahrens von den Vorgaben der zusammenfassenden Inhaltsanalyse hingewiesen: Erstens wurde jedes Interview als eine eigenständige Auswertungseinheit betrachtet. Die fallvergleichende Entwicklung eines Kategoriensystems fand nicht statt. Diesen Schritt habe ich in meiner Studie erst im Anschluss an die Struktur-Lege-Sitzung vollzogen. Mit dem oben aufgezeigten Vorgehen mache ich auch deutlich, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse m.E. durchaus für eine fallbezogene Auswertung eignet. Zweitens bestand bei dem Analyseverfahren die Möglichkeit, aus einer Paraphrase zwei Generalisierungen zu bilden. Bei diesem Vorgehen habe ich nicht nur die qualitative Inhaltsanalyse durchbrochen, sondern streng genommen auch das anthropologische Verständnis des FST. Innerhalb des Forschungsprogramms wird Menschen die Fähigkeit zugesprochen, ihren Zugang zur Welt reflektiert zur Sprache zu bringen. Demgegenüber verbinde ich mit der doppelten Generalisierung, implizites Wissen der Befragten sichtbar zu machen und in den Legeprozess einzuspielen. Dieses Dilemma versuchte ich durch die dritte Abweichung vom klassischen Vorgehen der Inhaltsanalyse zu lösen. Die von mir gebildeten Konzeptkarten bedurften der Zustimmung durch die befragte Lehrperson, bevor sie im Struktur-Lege-Bild verwendet wurden. Durch diese kommunikative Validierung wurden die Interviewpartnerinnen und -partner aktiv am



Analyseprozess beteiligt – ein Vorgehen, das in der qualitativen Inhaltsanalyse so nicht vorgesehen ist. Mein maßgebendes Ziel war immer, der subjektiven Theorie der Befragten möglichst nahe zu kommen, was auch der ausschlaggebende Grund für die vierte Abweichung war. Auf Streichungen im Prozess der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde so weit wie möglich verzichtet, da grundsätzlich alle Äußerungen als inhaltstragend erachtet wurden. [17]

### **2.3 Weitere methodische Herausforderungen**

Nach der Kategorienbildung innerhalb jedes einzelnen Interviews lag ein umfassender und strukturierter Überblick über die in der subjektiven Theorie jeder Lehrkraft enthaltenen Inhalte vor. Diese galt es nun für die Struktur-Lege-Sitzung aufzubereiten. Hier gab es wiederum verschiedene forschungsmethodische Problemstellen zu bedenken, denn die gewonnenen Kategorien konnten nicht ohne Weiteres in die Konzeptkarten überführt werden. [18]

An die auf den Konzeptkarten abgebildeten Inhalte stellte ich vor allem die Anforderung, dass sie für die Lehrkraft verständlich formuliert waren, sodass die befragte Person die Karten strukturell verbinden konnte. Die Übernahme der Kategorien auf die Konzeptkarten erschien deshalb aus zwei Gründen als wenig geeignet. Zum einen waren die Kategorien sprachlich bereits so abstrakt formuliert, dass für die Lehrkraft der Kontext, in dem sie im Interview zur Sprache gebracht worden waren, nicht mehr unmittelbar ersichtlich gewesen sein könnte. Zum anderen stellten sie die Inhalte der subjektiven Theorie bereits sehr stark reduziert dar. Einzelne, für die Lehrkraft relevante Sachverhalte könnten in der Kategorie aufgegangen sein und wären so für die Rekonstruktion der Theoriestruktur nicht mehr zugänglich gewesen. Deshalb habe ich die Entscheidung getroffen, die entsprechenden Sachverhalte nicht durch schlagwortartige Begriffe, sondern in Sätzen oder Teilsätzen wiederzugeben. Dabei orientierte ich mich weitgehend an den Formulierungen, die die Lehrkraft im Interview verwendet hatte. Das erforderte, dass ich beim Beschriften der Konzeptkarten die Kodiereinheiten noch einmal im Original las, die der jeweiligen Kategorie zugeordnet worden waren. Die Konzeptkarte wurde – in Abgleich mit dem Interview – aus der Ich-Perspektive formuliert. Damit wurde nicht die im FST übliche schlagwortartige und abstrakte Beschriftung gewählt (z.B. CHRISTMANN & GROEBEN 1990). Abkürzungen wurden nur dann verwendet, wenn sie für die Lehrkräfte als gängig, weil Teil der beruflichen Alltagssprache, vorausgesetzt werden konnten (z.B. "RU" für "Religionsunterricht", "LZ" für "Lernziel"). [19]

Mit dem folgenden Beispiel in Tabelle 2 wird verdeutlicht, wie eine solche Konzeptkarte für die Struktur-Lege-Sitzung gebildet wurde:

Kodiereinheit	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie	Konzeptkarte
Also beim Unterrichtsgang, da mache ich halt eine Vorbereitung (Karolin, Z.27).	ich mache eine Vorbereitung	Integration in die Unterrichtssequenz: Vorbereitung	Inhaltliche Vorbereitung des Unterrichtsganges im Religionsunterricht	ich bereite den Unterrichtsgang im RU vor (z.B. Gegenstände besprechen)
Also zum Beispiel hatten wir so vorher in der Schule erarbeitet, welche Gegenstände gibt es denn da, also welche Objekte einfach (Karolin, ZZ.34-35).	Gegenstände werden vorher im Unterricht erarbeitet	Integration in die Unterrichtssequenz: inhaltliche Vorbereitung in der Schule		
Und ich mache das auch so, dass ich Gegenstände dann erst vorher bespreche. "Was gibt es denn so?" Wenn ich da irgendwie ein Bild von einer Kirche habe (Karolin, ZZ.414-416).	Gegenstände werden erst im Unterricht besprochen	Integration in die Unterrichtssequenz: inhaltliche Vorbereitung in der Schule		
Sowas dann anzuschauen, was ich durchgenommen habe, und dann wiederzuerkennen dort, wie ist es da gestaltet (Karolin, ZZ.374-375).	Themen, die im Unterricht besprochen wurden, können die Kinder in der Kirche erkennen	Integration in den Religionsunterricht: Wiederaufnahme von Themen		

Tabelle 2: Beispiel für die Bildung einer Konzeptkarte [20]

### **3. Fazit**

Innerhalb des FST ist das hier vorgestellte methodische Vorgehen auf den ersten Blick lediglich als analytischer Zwischenschritt auf dem Weg vom Interview zum Struktur-Lege-Verfahren gedacht. Allerdings ergeben sich daraus entscheidende Konsequenzen: Werden die von der befragten Person im Interview geäußerten Inhalte nicht verantwortungsvoll zusammengefasst und auf den Konzeptkarten angemessen abgebildet, kann auch das daraus erstellte Strukturbild die subjektive Theorie nicht adäquat repräsentieren. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dies mit dem oben vorgestellten inhaltsanalytischen Vorgehen gelingen kann. Die mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse extrahierten Konzeptkarten wurden von den Lehrkräften in der Struktur-Lege-Sitzung zunächst validiert. Die Befragten zeigten eine sehr große Zustimmung zur Beschriftung der Karten. Auch wenn die Lehrpersonen jederzeit die Möglichkeit hatten, die von mir erstellten Konzeptkarten umzuformulieren oder auszusortieren, machten sie davon nur in geringem Umfang Gebrauch. [21]

Die qualitative Inhaltsanalyse kann als erfolgversprechende Lösung gesehen werden, den bislang methodisch nur unzureichend beschriebenen Schritt im FST durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zu konkretisieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass die zusammenfassende Inhaltsanalyse nicht ohne entsprechende Modifikationen im Kontext des FST angewendet werden kann. Ihr Einsatz in weiteren Forschungsfeldern, vor allem aber eine systematische Dokumentation und Reflexion des jeweiligen forschungsmethodischen Vorgehens, wäre deshalb sehr wünschenswert. So ließe sich konsequent verfolgen, inwieweit forschungsmethodische Ansätze der Inhaltsanalyse auf das FST übertragbar sind, ohne die ihm innewohnenden Grundannahmen zu missachten. Gleichzeitig könnte deutlich werden, inwieweit durch die Adaption in das Forschungsprogramm Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben – denkt man etwa an die kommunikative Validierung und damit die Einbindung der Interviewpartnerinnen und -partner in den Analyseprozess. [22]

### **Danksagung**

Dieser Forschungsbericht wäre ohne das Engagement der im Rahmen meiner Dissertation befragten Lehrkräfte nicht möglich gewesen. Durch ihre Rückmeldungen konnte ich die Erhebungs- und Analysemethoden im Laufe des Forschungsprozesses weiterentwickeln und verfeinern. Dadurch war es mir nicht nur möglich, tiefe Einblicke in das Denken der Lehrpersonen über außerschulisches Lernen zu gewinnen, sondern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des FST zu leisten. Herzlichen Dank, dass ihr euch mit so großer Offenheit auf meine Forschungsarbeit eingelassen habt!

## Literatur

- Brandl, Tanja (2016). *Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten: Subjektive Theorien angehender Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Berlin: Logos.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1990). Argumentationsintegrität (VI): Subjektive Theorien über Argumentieren und Argumentationsintegrität. Erhebungsverfahren, inhaltsanalytische und heuristische Ergebnisse. *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 "Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext" Heidelberg/Mannheim, Bericht Nr. 34*, Universität Heidelberg, <https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/SFB245/SFB034-abgeschnitten.pdf> [Zugriff: 21. Dezember 2018].
- Dresing, Thorsten (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(2), Art. 10, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079> [Zugriff: 21. Dezember 2018].
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Kindermann, Katharina (2017). *Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Kindermann, Katharina & Riegel, Ulrich (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Art. 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486> [Zugriff: 30. Dezember 2018].
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089> [Zugriff: 27. Juni 2019].
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merz-Atalik, Kerstin (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oevermann, Ulrich (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv-hermeneutischen Sozialforschung*, [http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) [Zugriff: 3. Januar 2019].
- Rosen, Emel Susan (2010). Lehrerhandeln in der Pflegeausbildung kompetent gestalten. Rekonstruktion und Modifikation Subjektiver Theorien über Kooperatives Lernen von Pflegelehrenden für die Entwicklung eines Lehrerweiterbildungskonzeptes. *Dissertation*, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Weingarten, <https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/52/PHWGDissRosen.pdf> [Zugriff: 30. Dezember 2018].
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*. Weinheim: Beltz.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In Brigitte Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S.152-195). Münster: Aschendorff.
- Scherf, Michael (2009). Objektive Hermeneutik. In Stefan Kühl, Petra Strodtholz & Andreas Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S.300-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [Zugriff: 27. Juni 2019].

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Zugriff: 30. Dezember 2018].

## Zur Autorin

Katharina KINDERMANN, Dr. phil., war von 2012 bis 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Katholische Theologie sowie am Department Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen tätig. Sie forschte dort zu den Effekten und Prozessen außerschulischen Lernens sowie zu den subjektiven Theorien von Lehrkräften über eben dieses pädagogische Konzept. Aktuell ist sie Lehrerin im Regierungsbezirk Unterfranken.

Kontakt:

Dr. Katharina Kindermann

Adresse ist der Redaktion bekannt

E-Mail: [mail@katharina-kindermann.de](mailto:mail@katharina-kindermann.de)

URL: <http://www.katharina-kindermann.de>

## Zitation

Kindermann, Katharina (2019). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Lege-Verfahren [22 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 11, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3324>.